

Tippelt, Rudolf

## **Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung**

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 239-260*



Quellenangabe/ Reference:

Tippelt, Rudolf: Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 239-260 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45053 - DOI: 10.25656/01:4505

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45053>

<https://doi.org/10.25656/01:4505>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

Klaus Mollenhauer ist tot .....	151
EDITORIAL .....	153
 <b>SCHWERPUNKT: ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND ANDERE TEILDISZIPLINEN</b>	
Peter Vogel	Stichwort: Allgemeine Pädagogik ..... 157
Yvonne Ehrenspeck	Teildisziplinen ohne Allgemeine Erziehungswissenschaft? Folgen unterlassener Reflexion, Begriffskritik und Grundlagenforschung beim Theorieimport „Alltag“ ..... 181
Werner Helsper	Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge..... 203
Rolf Arnold	Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik ..... 223
Rudolf Tippelt	Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung ..... 239
David Bridges	Academic politics and the <i>a priori</i> : philosophy and educa- tional research in the UK ..... 261
 <b>THEMA: LERNEN</b>	
Fritz Klauser	Problem-Based Learning – Ein curricularer und didaktisch-methodischer Ansatz zur innovativen Gestaltung der kaufmännischen Ausbildung ..... 273

---

**REZENSIONEN**

Hans-Ulrich Musolff	Schwerpunktrezension Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft .....	295
Christian Lüders	Ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Jugendforschung .....	300
Elke Kleinau	Historische und soziologische Geschlechterforschung.....	307
Impressum .....		U 2
Manuskripthinweise .....		U 3

Rudolf Tippelt

# Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung

## Zusammenfassung

Die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Praxis ist Ausgangspunkt für die Bestimmung des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. Der Bildungsforschung wird vor allem eine Orientierungs- und Aufklärungsfunktion zugeschrieben. Es wird argumentiert, daß aufgrund ihrer starken Differenzierung und Spezialisierung die Schärfung der Terminologie und die Theorieentwicklung heute in den interdisziplinären Spezialbereichen der Bildungsforschung selbst geleistet werden muß. In der allgemeinen Pädagogik werden aber theoretische „Dachbegriffe“ (aktuell z.B. Lebenslauf und Humanontogenese) und handlungstheoretische Grundlagen reflektiert und geklärt, was u.a. dafür notwendig ist, Ergebnisse der Bildungsforschung in die pädagogische Fachdisziplin zu integrieren. Erörtert werden besonders Probleme der Institutionalisierung der Bildungsforschung, Konzepte des pädagogischen Handelns und das Verhältnis der Bildungsforschung zu Grundkonzepten der Pädagogik.

## Summary

The starting point to determine the relationship between general education and empirical educational research is the scientification of the educational practise. Functions of orientation and explanation are especially appointed to educational research. It is proposed that due to clear differences and specialisation in educational research, the „sharpening“ of terminology and the development of theory should today be individually attained in the interdisciplinary special fields. In general education theoretical „generic terms“ (f.e. life cycle and „Humanontogenese“) and basic action theories would be reflected upon and explained. This is necessary in order to integrate the results of educational research into the educational subject disciplinary. To be discussed are especially problems of institutionalising educational research, concepts of educational action and the relationship of empirical educational research to basic concepts of education.

## 1 Allgemeine Pädagogik, Bildungsforschung und Prozesse der Institutionalisierung

Der Versuch, das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung zu bestimmen, verweist auf die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis in den letzten zwei Jahrhunderten, jedoch führte erst der Ausbau des Bildungswesens auf nationaler und internationaler Ebene seit den 60er Jahren zu einer starken Expansion und Differenzierung der Bildungsforschung und damit zu deren Bedeutungszunahme. Primär

liegt die Aufgabe der Bildungsforschung heute darin, wissenschaftliche Informationen hervorzubringen, die eine rationale Begründung bildungspolitischer und bildungspraktischer Entscheidungen ermöglichen. Bildungsforschung hat nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates (1974, S. 16) die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand, sie analysiert die Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen und sie thematisiert auch nichtinstitutionalisierte Sozialisationsbereiche. Die Bilanzierungen der Bildungsforschung in den 90er Jahren ergeben, daß ein sehr breites Spektrum von Fragestellungen bearbeitet wird. „Das Spektrum reicht von der Strukturanalyse des gesamten Bildungs- und Berechtigungswesens bis zur Durchleuchtung einzelner schulischer Modellversuche, von der Untersuchung kollektiven Lernens bis zur Entschlüsselung individueller Entwicklungsprozesse und von der Rekonstruktion curricularer Vorgaben bis zur Aufhellung aktualisierter Lehrerintentionen und deren Umsetzung in Lehrerhandeln“ (BECK/KELL 1991, S. 5). In verschiedenen Diagnosen zur Lage der Bildungsforschung wird die institutionenorientierte Makroforschung von der eher auf die „internen“ Lehr- und Lernprobleme zielende Mikroforschung unterschieden (vgl. INGENKAMP u. a. 1992). Beide Richtungen der Bildungsforschung können stärker grundlagen- oder anwendungsorientiert sein; beide bevorzugen mittlerweile methodologisch – abhängig von den Fragestellungen – qualitative und quantitative Ansätze. Bis in die 80er Jahre stand deutlich das Interesse an der organisatorischen und ökonomischen Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft im Zentrum des Interesses (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; TIPPELT/VAN CLEVE 1995; LUTZ 1979). Allerdings haben sich in den letzten Jahren die Forschungsbereiche stark differenziert. Es ist daher auch in diesem Artikel unmöglich, alle Teilbereiche zu berücksichtigen: Schul- und Schülerforschung (vgl. ROLFF u. a. 1996; KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985; AURIN 1993), Lehr- und Lernforschung (vgl. ACHTENHAGEN 1995; VAN BUER/NENNINGER 1992), Medienforschung (MANDL/GRUBER/RENKL 1996; FRIEDRICH/EIGLER/MANDL u. a. 1997; KERRES 1997), Lebenslauf- und Biografieforschung (vgl. MAYER 1990; BLOSSFELD 1989; ALHEIT 1993; KADE/SEITERS 1996), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (vgl. BALTES 1990), Jugendforschung (vgl. KRÜGER 1993; FEND 1988), Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1991; SCHIERSMANN 1993), Analyse und Vergleich von Bildungssystemen (vgl. BAUMERT/LEHMANN u. a. 1997; LENHART 1993; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; Europäische Kommission 1997), Pädagogische Professionalisierungsforschung (vgl. COMBE/HELSPER 1996), Übergangsforschung und Verbleibsstudien (vgl. BLOSSFELD 1985), Qualifikationsforschung (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1995; TEICHLER 1995; LUTZ 1984), Berufsbildungsforschung (vgl. ARNOLD/LIPSMEIER 1995), Weiterbildungsforschung (vgl. TIPPELT 1994). Hochschulforschung, Beratungsforschung, Arbeitslosigkeitsforschung, Sozialhistorische Bildungsforschung, Migrationsforschung etc. – die Schwerpunktbereiche mit deutlichen Bezügen zur Bildungsforschung könnten weiter differenziert werden.

Um nur ein Beispiel zum Umfang der Forschungsaktivitäten zu nennen: Eine eigene Forschungsrecherche zum Thema „Berufliche und Betriebliche Weiterbildung“ ergab für die Jahre 1995 – 1997, daß an ca. 80 Hochschulen und 30 außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu diesem Themenbereich Forschungsprojekte durchgeführt werden. Die Darstellung von inhaltlichen Schwerpunkten der Bildungsforschung ist heute – dieser Schluß ist zwingend – nur noch bereichsbezogen sinnvoll. Dieser Artikel kann deshalb nicht den Anspruch verfolgen, die Bildungsforschung in ihren inhaltlichen und

methodischen Problemen zu beschreiben; noch weniger kann ein systematischer Überblick über Forschungsergebnisse gegeben werden. Es sollen vielmehr einige ausgewählte, aber m. E. grundsätzliche Probleme des Zusammenhangs von empirischer Bildungsforschung und Allgemeiner Pädagogik diskutiert werden: Ausgehend von der zurückliegenden Ausdehnung und Differenzierung der Bildungsforschung stellen sich die Probleme der Institutionalisierung der Bildungsforschung, des Verhältnisses der empirischen Bildungsforschung zu Grundkonzeptionen der Pädagogik und zu Konzepten des pädagogischen Handelns. Gefragt wird also: Was kann die Bildungsforschung zur pädagogischen Reflexion beitragen und welchen Einfluß hat die Allgemeine Pädagogik auf Fragestellungen der Bildungsforschung?

Es ist hervorzuheben, daß sich die vielfältigen und notwendigen interdisziplinären Bezüge, insbesondere zur Soziologie, zur Psychologie oder zur Volks- und Betriebswirtschaftslehre (aber auch mittlerweile weit darüber hinaus) aufgrund der Ausdehnung der Problemstellungen in den letzten Jahren weiter verstärkt haben und daß dennoch als Bezugsdisziplin der Bildungsforschung die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik gelten kann (vgl. WEISHAUP/STEINERT/BAUMERT 1991). Dieses Postulat und diese Zuschreibung der Bildungsforschung zur Pädagogik bedarf der Legitimation und der Erklärung. Es ist festzustellen, daß die enorme Differenzierung der Erziehungswissenschaft und die Expansion des Faches an den Hochschulen (vgl. LENZEN 1997a, S. 6f.) parallel zu einem ebenfalls starken Prozeß der expansiven Institutionalisierung von Einrichtungen der Bildungsforschung außerhalb des Hochschulbereichs in den letzten Jahrzehnten verlief. So nahm die Zahl der außeruniversitären Einrichtungen in der Bildungsforschung von neun im Jahre 1963 auf über fünfunddreißig im Jahre 1979 zu, um dann allerdings in den 90er Jahren wieder leicht zurückzugehen. Diese Zunahme drückt eine starke Vielfalt der Organisation und Institutionalisierung aus (vgl. WEISHAUP/STEINERT/BAUMERT 1991). Es lassen sich wissenschaftliche Einrichtungen der Bildungsforschung mit etatisierter Finanzierung nennen, wie das Deutsche Institut für Fernstudienforschung, (Tübingen), das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung, (Frankfurt a. Main), das Deutsche Jugendinstitut, (München), das Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, (Kiel), das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) oder das UNESCO-Institut für Pädagogik (Hamburg). Eine Mittelstellung zwischen diesen Einrichtungen und wissenschaftlichen Serviceeinrichtungen bzw. verbandsabhängigen Einrichtungen nimmt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (Frankfurt a. Main) ein. Zu den Serviceeinrichtungen ist beispielsweise das HIS-Hochschulinformationssystem zu rechnen, verbandsabhängige Einrichtungen sind im Bereich der Bildungsforschung das ADOLF GRIMME-Institut (Deutscher Volkshochschul-Verband) und das COMENIUS-Institut (Evangelische Kirche). Zu nennen sind auch Hochschulinstitute mit überwiegenden Forschungsaufgaben im Bereich der Bildungsforschung, z.B. das Institut für Schulentwicklungsforschung (Dortmund) oder das wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Kassel). Außerdem gibt es mehrere Sonderforschungsbereiche mit Bezügen zur Bildungsforschung an zahlreichen Hochschulen und sonstige Forschungseinrichtungen wie beispielsweise das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Recklinghausen), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Nürnberg), das Institut der Deutschen Wirtschaft (Köln), das Institut Frau und Gesellschaft (Hannover), das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Frankfurt a. Main), das Max-Planck-Institut für psychologische Forschung (München) und ZUMA (Mannheim). Wenn man nun noch bedenkt, daß sich in den letzten zwei Jahrzehnten die verwaltungsabhängigen Einrichtungen der Bil-

dungsforschung, wie z.B. das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Europäische Zentrum zur Förderung der Berufsbildung und auch verschiedene Landesinstitute für Bildungsplanung, Schulentwicklung, Erziehung und Unterricht in mehreren Bundesländern entwickeln konnten, ist die starke Expansion der letzten Jahrzehnte offensichtlich.

Es ist nicht immer präsent, daß pädagogische Klassiker, wie ROUSSEAU, HUMBOLDT, KANT, HERBART oder SCHLEIERMACHER, grundlegende Kategorien entwickelt haben (vgl. BENNER 1991), in denen auch heute in der Bildungsforschung über pädagogische Praxis reflektiert wird: formale und materiale Bildung, negative Erziehung und Entwicklung, allgemeine und beruflich spezialisierende Bildung, Interesse und Bildsamkeit, Aufklärung und Mündigkeit, Unterstützung und Gegenwirkung, das Generationenverhältnis und die zeitliche Struktur von historischen Abläufen, Individualität und Gemeinschaft sowie gesellschaftliche Funktionen von Bildung und Erziehung (vgl. REBLE 1995; BLANKERTZ 1982; neuere Publikationen hierzu KRÜGER/HELSPER 1995; LENZEN 1994). Die Ausdifferenzierung des Schulwesens (vgl. LESCHINSKY/ROEDER 1976; PAULSEN 1919/21) im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in mittlere und höhere Schule, die Entwicklung des Berufsschulwesens und damit die Etablierung des dualen Systems in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. STRATMANN 1982; LUNDGREEN 1980) und auch die frühen Wurzeln der außerschulischen sozialpädagogischen Praxis, z.B. die Waisenhausgründungen des 18. Jahrhunderts, die Gründungen des Kindergartens von FRÖBEL und das Haus zur Rettung verwahrloster Kinder (WICHERN) sowie die frühen Formen der Erwachsenenbildung und Arbeiterbildung verweisen auf eine zunehmende Systembildung spezifischer pädagogischer Institutionen. Es entstand bereits im letzten Jahrhundert eine staatliche Bildungsverwaltung, die die Funktionen eines Systems regulieren und rechtliche Fixierungen formulieren mußte, damit die Berufsrollen der Lehrer, Erzieher, Weiterbildner definiert sind. Auch die Institutionalisierung und Professionalisierung der pädagogischen Ausbildung in eigens dafür geschaffenen Einrichtungen beginnt im 19. Jahrhundert. Die historische Bildungsforschung konnte aufzeigen, daß der lange Prozeß der Ausdifferenzierung von pädagogischen Institutionen zu neuen ständischen Unterschieden führte: „Allgemeinbildung wurde zum Privileg des Bürgertums, die Grenzen zwischen den Schularten verfestigten die bestehenden Schranken zwischen sozialen Schichten und Klassen (...). Andererseits war diese Form der Systembildung, in der die Hierarchie sozialer Schichten sich in einem hierarchisch aufgebauten Schulsystem spiegelte und reproduzierte, zugleich wohl die historisch mögliche Form, die Tatsache gesellschaftlicher Ungleichheit nicht nur anzuklagen, sondern sie pädagogisch konkret zu bearbeiten“ (ROEDER 1994, S. 24).

Hier liegen wichtige Wurzeln der Bildungsforschung, denn ungleiche Bildungschancen bedeuten die ungerechte Verteilung der Sozial- und Lebenschancen. Die soziale „Vererbung“ von Bildung, beruflicher Position und gesellschaftlichem Status, die, wie die historische Bildungsforschung aufzeigen konnte, sich im 19. Jahrhundert verfestigte, stellte dann auch in den 50er/60er Jahren zentrale Legitimationsgrundlagen moderner demokratischer Industriegesellschaften in Frage. Diese von der Bildungsforschung immer wieder dargelegte Erkenntnis widersprach der Idee der formal gleichen Bildungschancen, also der allgemeinen Möglichkeit des Individuums, eine seiner individuellen Eignung und Neigung entsprechende Bildung zu erwerben, unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern, wie dies ja demokratisch gesichert werden soll (vgl. VON FRIEDEBURG 1989; BENNER 1990). Möglicherweise hätte diese Darstellung einen sozialstrukturellen bias, würde man nicht (selbstverständlich selektiv) auf die weiteren und pa-

rallelen Entwicklungen der Bildungsforschung hinweisen. In den 80er Jahren etablierte sich nämlich eine auch pädagogisch äußerst fruchtbare Lebenslaufforschung. Dabei konnte gezeigt werden, daß Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen, Erwerbs- und Berufskarrieren von verschiedenen Einflüssen abhängig sind: Ökonomischen und politischen Strukturen, kulturellen Wertvorstellungen, institutionalisierten Übergängen und gesetzlichen Altersnormen, normativ-kritischen Lebensereignissen im Erwachsenenalter, individuellen Entscheidungen, aber auch familialen Sozialisationsprozessen im frühen Lebensalter und schulischen und betrieblichen Selektionsmechanismen (vgl. MAYER 1990). Aus Sicht der Allgemeinen Pädagogik (vgl. KALTSCHMID 1994) läßt sich diese soziologisch geprägte Lebenslaufforschung, die das Handeln von sozial definierten Gruppen und Akteuren in bezug auf sich wandelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen analysiert, von der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, die Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, kritische Lebensereignisse, kulturelle Altersnormen, Übergänge im Lebenslauf und Berufs-, Lebens- und Familienzyklen thematisiert, deutlich unterscheiden (vgl. GLOGER-TIPPELT 1986). Daneben konnte sich eine auf den Einzelfall hin orientierte interpretative Biographieforschung ausformen, die im Unterschied zur Lebenslaufforschung – durch die Rekonstruktion der individuellen Entwicklung – die Differenz zum durchschnittlichen gesellschaftlichen Lebenslaufmuster hervorhebt (vgl. KADE/SEITTERS 1996). Diese Quellen der Bildungsforschung haben sich für erziehungstheoretische Reflexionen als äußerst fruchtbar erwiesen, weil sie den verengenden Blick auf einen bestimmten Lebensabschnitt überwinden und weil sich der Terminus „Lebenslauf“ als Medium des Erziehungssystems anbietet (vgl. LUHMANN 1997; LENZEN 1997b, S. 228f.). Auch die Hinwendung der pädagogischen Debatte in den 90er Jahren zu den neu reflektierten und propagierten Begriffen des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens (vgl. DOHMEN 1997) steht mit diesen Themen der Bildungsforschung in Einklang. Allerdings ist bei den Konzepten des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens zwar kein Paradigmenwechsel, aber doch eine Verlagerung des Erkenntnisinteresses zu vermerken: Probleme des Qualitätsmanagements von Institutionen und des Wissensmanagements von Lehrenden und Lernenden werden verstärkt aufgegriffen. Insbesondere in der Lehr-Lern-Forschung wird der Frage nachgegangen, wie erworbene Informationen sinnvoll verknüpft und in Wissen überführt werden können. Das „träge Wissen“ (vgl. RENKL 1996) aus dem Austausch mit Menschen, aus Fachzeitschriften, Büchern, Computern, Netzwerken etc. soll in Wissen überführt werden, das für die Lösung praktischer Problemstellungen angewendet werden kann. Dem innovativen Konzept des Wissensmanagements liegt eine konstruktivistische Lehr- und Lerntheorie zugrunde, die „an die Stelle einer passiven Rezeption isolierter Fakten die aktive Konstruktion komplexer Inhalte setzt“ (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997a, S. 8). Selbstgesteuertes Lernen (nahezu synonym werden verwendet: selbstorganisiertes, selbständiges, autonomes, autodidaktisches, selbstregulierendes, informelles, individualisiertes Lernen, *self-directed learning*) setzt auf Seiten der Lernenden ein profiliertes Selbstkonzept, analytische Fähigkeiten und soziale Unabhängigkeit voraus. Weiter verweisen FRIEDRICH/MANDL (vgl. 1997) auf motivationale Komponenten, auf kognitive Komponenten (Inhalts-, Aufgaben- und Strategiewissen) und auf prozessuale Komponenten (Informationsverarbeitungs-, Ressourcen-, Kontrollstrategien). Der Lehrende wiederum ist nicht mehr Verwalter und Vermittler von formalisiertem Wissen, sondern vor allem Lernberater und Lernbegleiter der Lernenden. Dies bewirkt eine Erweiterung des Aufgabengebiets von Lehrenden und die Gestaltung von multimedialen Lernumgebungen. Allerdings schließt selbstgesteuertes Lernen die Nut-



zung fremdorganisierter institutioneller Lernangebote ein. Die neuen Erfordernisse des selbstgesteuerten Lernens und des Wissensmanagements resultieren wesentlich aus dem Strukturwandel der Arbeitsorganisation und des Technologieeinsatzes im Beschäftigungssystem. Die kompetenztheoretischen Ansätze in der pädagogischen, besonders berufspädagogischen Diskussion (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement 1996) und die Konzepte zu Schlüsselqualifikationen (vgl. KAISER 1992; REETZ 1989) sind als Antworten der pädagogischen Diskussion auf Befunde der Bildungs-, hier genauer: Qualifikationsforschung zu verstehen (grundlegend: MERTENS 1974).

Blickt man zurück in die Geschichte der Pädagogik, ist festzustellen, daß sich einige pädagogische Themen, die die Bildungsforschung aufgreift, bereits in den Schriften pädagogischer Klassiker deutlich ablesen lassen (vgl. hierzu die bildungshistorischen Ausführungen von BLANKERTZ 1982). So ist beispielsweise SCHLEIERMACHERs Entwurf eines Systems der Volks-, Bürger- und Gelehrtenschule als eine Ausdifferenzierung sozialer Funktionen zu verstehen, die der Tatsache sozialer Ungleichheit entspricht, andererseits aber verpflichtet er die verschiedenen Schularten einem Lehrplan, der dem Anspruch aller auf eine grundlegende Allgemeinbildung und Mündigkeit nachkommt. Die pädagogische Theorie hat für SCHLEIERMACHER die Aufgabe, Argumente zu liefern und zu klären, welche pädagogisch-praktischen Folgerungen aus der Tatsache der natürlichen Ungleichheit der Menschen zu ziehen sind. Die Erziehung soll diesen Prozeß durch Unterstützung und Gegenwirkung gegen störende innere und äußere Einflüsse sichern und im Verlaufe der Gattungsgeschichte die Entwicklungsmöglichkeiten verbessern. Die Vorlesungen SCHLEIERMACHERs aus dem Jahr 1826 umspannen bereits die gesamte Breite allgemein-pädagogischer Problemstellungen von der individuellen bis hin zur gesellschaftlich-politischen Entwicklung, von der allgemein-pädagogischen Theoriebildung bis hin zur Schulpädagogik, von der Erziehung des Kleinkindes in der Familie bis hin zum Hochschulstudium. ROUSSEAU's These von der autonomen Entwicklung des menschlichen Subjekts ist in seiner Argumentation ebenso enthalten wie die institutionelle Vorstellung von Erziehung als Initiation in den großen Lebensgemeinschaften: Staat, Kirche, geselliges Leben, Wissenschaft (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 58). In bezug auf die Individualisierung des einzelnen kommt der Erziehung eine rein unterstützende Funktion zu. In bezug auf die Fortentwicklung der Generationen ist es allerdings notwendig, die Tüchtigkeit für die großen sittlichen Gemeinschaften „mit zu entwickeln“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 45). Hier muß Erziehung und pädagogische Theorie Möglichkeiten der Gegenwirkung gegen schädliche Einflüsse, die aus der Unvollkommenheit solcher Gemeinschaften herrühren, begründen, um die nachfolgende Generation tüchtig zu machen. Erziehung und pädagogisches Handeln ist für SCHLEIERMACHER das entscheidende Mittel, sittliche Qualität von Gemeinschaften, von Staat, Kirche, Geselligkeit und Wissenschaft zu verbessern. In seinen Schriften begründet er bereits die Notwendigkeit, öffentliche Einrichtungen für die Unterweisung der Jugend auszudehnen und eine staatlich kontrollierte Aufgabe daraus abzuleiten (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 8). Von einer solchen hier exemplarisch angesprochenen Grundlegung pädagogischer Reflexion, die die Vervollkommenung des einzelnen wie die der Lebensgemeinschaften denkt, ist der Weg zu einer empirischen Bildungsforschung noch weit und erst in den letzten drei Jahrzehnten beschritten worden; grundlegende Themen der Bildungsforschung werden aber bereits benannt.

## 2 Bildungsforschung und pädagogische Grundkonzeptionen

Bildungsforschung ist eng mit der starken Ausdifferenzierung der Pädagogik in Subdisziplinen, wie allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, historische Pädagogik, vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenpädagogik und Weiterbildung, Sonderpädagogik und Vorschulpädagogik sowie der weiteren Ausdifferenzierung spezifischer Fachrichtungen und Praxisfelder verbunden (vgl. LENZEN 1994a, S. 38). Die Ausdifferenzierung ging mit verstärkter interdisziplinärer Orientierung einher, denn die allgemeine Pädagogik steht – vermittelt über die empirische Bildungsforschung – in engem Kontakt zu pädagogischer Psychologie, Entwicklungspsychologie, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie, um nur einige Nachbardisziplinen zu nennen (vgl. BAUMERT/EIGLER u.a. 1992; KRÜGER 1997). Parallel hierzu verlief auch eine Differenzierung wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodischer Orientierungen, so daß lange ein relativ stabiles Nebeneinander von geisteswissenschaftlicher, kritisch-rationaler, historisch-materialistischer, kritisch-theoretischer und systemtheoretischer Ansätze der Pädagogik nachweisbar war (vgl. RÖHRS 1979; RÖHRS/SCHUEERL 1989; LENZEN 1994a). Es gehört zu einem verbreiteten Mißverständnis, daß empirische Bildungsforschung unmittelbar einer der pädagogischen Grundkonzeptionen nahtlos zugeschrieben werden könnte. Sicher ist es aber zutreffend, daß die Bildungsforschung, weil sie ja auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung basiert, in den frühen Ansätzen empirisch-pädagogischer Forschung wurzelt. Die wissenschaftliche Kinderpsychologie und Jugendkunde in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, z.B. in der Schweiz durch Jean PIAGET und in Deutschland durch Forschungen von Wilhelm STERN, Karl BÜHLER, Charlotte BÜHLER und andere in Gang gesetzt, können als wichtige Pioniere der empirischen Bildungsforschung angesehen werden, die es ermöglichten, zu den reformpädagogischen Impulsen des frühen 20. Jahrhunderts (vgl. SCHEIBE 1977) auch wissenschaftlich Stellung zu nehmen. Die frühen Formen der experimentellen Pädagogik und der experimentellen Psychologie, in der Pädagogik vertreten durch Wilhelm August LAY und durch Ernst MEUMANN, versuchen einen auf Tatsachenbeurteilung gründenden Unterricht zu entwickeln, Material zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur Schülerauslese zu erarbeiten. Wesentliche Anstöße zur empirischen pädagogischen Forschung als einer Wurzel der Bildungsforschung kommen von Erziehungswissenschaftlern, die sich von einer damals dominierenden geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik abheben und sich stark der Erforschung der Erziehungswirklichkeit widmen. Ziel- und Normfragen in der Erziehung sind damit nicht suspendiert, aber die Pädagogik weist darauf hin, daß sie in deskriptiven und analytischen Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt halten müsse. Nach dem sogenannten Positivismusstreit (vgl. ADORNO u.a. 1969) und einer sich daran anschließenden Diskussion zur Normenbegründung in der Pädagogik ist vieles differenzierter zu formulieren, und selbstverständlich haben sich auch die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden enorm elaboriert. Aber grundlegend bleiben beispielsweise Versuche von Peter PETERSEN, durch Tatsachenforschung auch Normen für die berufsplanende Erziehung rationaler zu gestalten oder Rudolf LOCHNERS Versuch, eine bei ihm noch „wertfreie“ Tatsachenwissenschaft zu konstituieren und auf der Grundlage von Phänomenbeschreibungen unter Einbeziehung empirischer, insbesondere auch soziologischer und psychologischer Tatbestände, pädagogisch relevante Forschungsergebnisse zu erhalten. Empirische Tatsachenforschung sollte der Entwicklung und Verbesserung eines konkreten Schulpro-

gramms (Jena-Plan) dienlich sein. Aloys FISCHER arbeitete auf pädagogisch-soziologischem und pädagogisch-psychologischem Gebiet und entwickelte beachtenswerte Ansätze zum deskriptiven Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Seine Arbeiten implizieren sowohl phänomenologische Wesensschau als auch empirische Bestandsaufnahme im Sinne pädagogischer Tatsachenforschung (vgl. REBLE 1995, S. 352). Die große Bedeutung interdisziplinärer Zusammenarbeit im Kontext empirisch-pädagogischer Forschung steht für Aloys FISCHER bereits außer Frage. Wichtig an diesen und vielen weiteren Vorläufern der empirisch-pädagogischen Forschung für die Bildungsforschung ist, daß Tatsachenforschung eine Orientierungs- und Aufklärungsfunktion für pädagogisches Handeln haben kann. Ideologischen, aber auch subjektiv-praxeologischen Konzeptionen pädagogischen Handelns ist hiermit eine Absage erteilt. Keineswegs allerdings sind damit Vorentscheidungen darüber getroffen, welcher Grundposition der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft die empirische Bildungsforschung zuzuschreiben ist. Dies soll im Folgenden an einem zentralen Thema allgemeiner Pädagogik, den pädagogischen Handlungstheorien, verdeutlicht werden.

### 3 Bildungsforschung und pädagogisches Handeln

In der Pädagogik wird selbstverständlich Handeln (action) und Verhalten (behaviour) unterschieden. Handeln läßt sich allgemein dadurch definieren, daß es ziel- und zukunftsorientiert ist (1), daß es in einer Situation stattfindet, die Bedingungen des Handelns enthält, die der Handelnde nicht kontrollieren kann (2), daß verfügbare Mittel zur Erreichung von Handlungszielen existieren, die der freien Wahl des Handelnden unterliegen (3) und daß eine normative Regulierung des Handelns existiert (4). Wie in anderen Sozialwissenschaften wird auch in der Pädagogik Handeln in der Tradition verschiedener theoretischer Paradigmen analysiert. Die pädagogische Diskussion ist – wenn man stark typisiert – von einer Gegenüberstellung von zweckrational-technologischem Handeln und intersubjektiv-kommunikativem Handeln geprägt (vgl. MOLLENHAUER 1976; HEID 1982, S. 157; HEILAND/PRENZEL/KRAPP 1981; SCHALLER 1994, S. 71f.).

Erziehung als zweckrational-technologisches Handeln wird folgendermaßen konzipiert: Ausgehend von gegebenen Zwecken (dem Handlungsziel eng verwandt) wird nach den rational zu wählenden Mitteln zur Erreichung der Handlungszwecke gefragt. Hierzu wird den Ergebnissen der Bildungsforschung und auch der umfassenderen empirischen Erziehungsforschung Bedeutung zuerkannt. Bildungsforschung soll eine rationale Zweck-Mittel-Wahl gewährleisten und es soll überprüfbar sein, ob die gewählten Mittel dem vorausgesetzten Zweck entsprechen (vgl. KLAUER 1982; BREZINKA 1976; v. CUBE 1977). Wie die Diskussion in der allgemeinen Pädagogik gezeigt hat, gibt es aber zahlreiche Probleme bei der Realisierung von Zweck-Mittel-Beziehungen des pädagogischen Handelns. Es ist hervorzuheben, daß – wenn man Erziehungstechnologien heranzieht – im günstigsten Fall nur über Handlungsmöglichkeiten, über mögliche Mittelverwendungen und in begrenztem Rahmen über mögliche Zwecksetzungen informiert werden kann (vgl. LUHMANN/SCHORR 1982a; RÖHRS 1979). Allerdings ist völlig unbestritten, daß reales erzieherisches Handeln seinen Ausgangspunkt in Handlungszielen hat. Bei dieser sehr wichtigen Frage der pädagogischen Zielsetzungen gibt es nach intensiver Diskussion fundamentale Übereinstimmungen zwischen verschiedenen wissenschaftstheoretischen Rich-

tungen und auch die Möglichkeiten der Bildungsforschung wurden präzisiert (vgl. KÖNIG/ZEDLER 1982, S. 89): So ist es Konsens, daß erzieherische Handlungsziele nicht der willkürlichen Dezision überlassen bleiben sollen. Erziehungsziele sind begründbar und kritisierbar, Bildungsforschung kann mindestens über vorhandene Erziehungsziele in verschiedenen Teilpopulationen pädagogisch relevanter Gruppen informieren. Konsens besteht auch darin, daß Erziehungsziele im strengen Sinne nicht beweis- oder widerlegbar sind, sondern daß die Anerkennung bestimmter Basisnormen letztlich die Sache einer Entscheidung ist. Hieraus ergibt sich für die empirische Bildungsforschung, daß sie auch keiner spezifischen, teilweise an Normen orientierten pädagogischen Grundkonzeption zuzuordnen ist. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung können sowohl im Diskussionszusammenhang kritisch-theoretischer, historisch-materialistischer wie auch systemtheoretischer und kritisch-rationaler Grundkonzeptionen integriert werden. Weiter ist die Formulierung oberster Erziehungsziele auf einen möglichst breiten, allgemeinen Konsens zu gründen, wobei offenbleibt, ob dies in der Politik oder in einer Disziplin der Erziehungswissenschaft geschieht. Sicher allerdings ist, daß Kenntnisse über die Strömungen von Erziehungszielen und von Erziehungswerten hilfreich sind, wenn ein solcher Diskurs in Gang gesetzt wird. Hierzu wiederum leistet die empirische Bildungsforschung einen Beitrag, wenn sie beispielsweise in der Jugendforschung (z.B. Jugendwerk ... 1997; KRÜGER 1993; ZINNECKER 1990) entsprechende Einstellungen und Werte interpretiert, in der Schul- und Lehrerforschung (z.B. ECKERT 1993; AURIN 1994) die Bedingungen und Folgen von Wertekonsens und -dissens in Kollegien analysiert oder in der Weiterbildungsforschung die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und der Weiterbildungsinteressen im Lebens- und Bildungsverlauf von Individuen und Gruppen untersucht (vgl. STRZELEWICZ u.a. 1966; SCHULENBERG 1978; KADE/SEITTERS 1996; TIPPELT u.a. 1996).

Dabei ist kein starrer und unabänderlicher Wertekatalog zu entwickeln, denn Erzieher, Lehrer, Sozialpädagogen, Weiterbildner übernehmen nicht diese festgelegten Werte. In der Form der pädagogischen Begleitforschung kann empirische Bildungsforschung allerdings Reflexionshilfe für die Beteiligten sein, warum es in pädagogischen Situationen zu ganz bestimmten Rechtfertigungen und Entscheidungen kam.

Darüber hinaus kann die Bildungsforschung nicht-intendierte Nebenfolgen von Handlungen und sozialen Entwicklungen durch empirisches Forschen sichtbar machen, Nebenfolgen, die den ursprünglich gesetzten Handlungszielen möglicherweise widersprechen. Als Beispiele aus der jüngeren Geschichte der Bildungsforschung lassen sich die kulturtheoretischen Analysen BOURDIEUS (vgl. 1982) nennen, der die im Kontext der Bildungsexpansion erfolgende Inflation der Bildungstitel mit einer (zunächst verdeckten) Aufwertung des sozialen und kulturellen Kapitals von Individuen und sozialen Gruppen in Zusammenhang bringt und die empirischen Analysen der Berufschancen verschiedener Bildungsgruppen, die zeigen, daß in bildungsintensiven Dienstleistungsgesellschaften ein (ungewollter) Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt ist, weil „bei einem strukturellen Qualifikationsüberhang das Beschäftigungssystem in seiner hierarchischen Struktur von oben nach unten mit jeweils Höherqualifizierten aufgefüllt wird“ (BLOSSFELD 1985, S. 91). Wenn Bildungsexpansion und kritische Arbeitsmarktperspektive zusammentreffen, bewirkt dies das von MERTENS (1984) beschriebene „Qualifikationsparadox“. Auch das stabile Ergebnis aus der Weiterbildungsforschung, daß teilweise gegen die kompensatorischen Intentionen von Weiterbildungsprogrammen die jeweils in der Erstausbildung Höherqualifizierten den größten Nutzen aus der Expansion der Weiterbildung ziehen (vgl. KUWAN 1996), weist auf wichtige Nebenfolgen der Bildungsexpansion hin.

Eine weitere Herausforderung besteht in der soziokulturellen Formbarkeit und dem sozialen Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, denn wegen dieser dynamischen Aspekte ist die Aufstellung universell geltender Erziehungstheorien obsolet (vgl. LENHART 1987). Die empirische Bildungsforschung ist dadurch fortwährend gefordert, unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven, die jeweils sich neu darstellenden pädagogisch relevanten Tatsachen in die pädagogische Reflexion mit einzubringen (vgl. TIPPELT 1990; ALBERT 1976, S. 126ff.; grundlegend hierzu: J. DEWEY 1916/66).

Trotz solcher „Tatsachenforschung“ sind die Möglichkeiten zweckrational-technologischen Handelns aber in der Pädagogik stark begrenzt. Dies ist seit langem erkannt: „Wir haben keine zureichende Kenntnis davon, mit welcher Wahrscheinlichkeit welche – erwünschten und unerwünschten – Ergebnisse folgen, wenn ein erzieherischer Eingriff gesetzt wird“ (KLAUER 1982, S. 145). Der Grund für diese Unsicherheit ist nicht in erster Linie in der noch immer unzureichenden Dichte empirischer Bildungsforschung zu sehen, sondern darin, daß in der Pädagogik und in pädagogischen Situationen keine einfachen Abhängigkeitsbeziehungen kausal zu interpretieren sind. In der wissenschaftstheoretischen Diskussion hat DAVIDSON (1980) in seinen „Essays on Actions and Events“, insbesondere in seinen Ausführungen zur Philosophie menschlichen Handelns (vgl. auch LANZ 1987) die entscheidenden Argumente formuliert: „When we attribute a belief, a desire, a goal, an intention or a meaning to an agent, we necessarily operate within a system of concepts in part determined by the structure of beliefs and desires of the agent himself (...) The nomological irreducibility of the psychological means, if I am right, that the social sciences cannot be expected to develop in ways exactly parallel to the physical sciences, nor can we expect ever to be able to explain and predict human behaviour with the kind of precision that is possible in principle for physical phenomena. This does not mean there are any events that are in themselves undetermined or unpredictable; it is only events as described in the vocabulary of thought and action that resist incorporation into a closed deterministic system.“ (Davidson 1980, S. 230). In pädagogischen Situationen hat man aber permanent mit schwer vorhersagbaren Wünschen, subjektiven Intentionen und Motiven von Handelnden zu tun.

Empirischer Bildungsforschung kommt dementsprechend und aufgrund des raumzeitlich begrenzten und subjektiv interpretierten Wissens eher eine Orientierungs- und Aufklärungsrelevanz als eine Steuerungsrelevanz zu. Unter Aufklärungsrelevanz ist jene handlungsrelevante Wirkung der Ergebnisse der Bildungsforschung zu verstehen, die dazu dient, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile von Erziehenden oder auch Bildenden zu klären. Albert spricht in diesem Zusammenhang früh von der „kritischen Verwertung“ wissenschaftlicher Erkenntnis (vgl. ALBERT 1975, S. 89). In der allgemeinen Pädagogik hat u. a. KLAFFKI diese kritische Funktion empirischen Wissens in ihrer mittelbaren Handlungsrelevanz aufgegriffen (Ideologiekritik) und in seinem System der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft berücksichtigt (vgl. KLAFFKI 1982). Die ebenfalls immer wieder erhoffte Steuerungsfunktion der Ergebnisse der Bildungsforschung muß indessen relativiert werden. Dies hat mehrere Gründe: Ein wesentlicher Grund mangelnder Steuerungsrelevanz von Erziehungstechnologien liegt in der Komplexität und im Zeitdruck erzieherischer Handlungssituationen (erneut LUHMANN 1997, S. 28). Allgemein läßt sich sicher sagen, daß die Regulations- und Vorhersagemöglichkeiten in erzieherischen Prozessen auf der Basis von Ergebnissen empirischer Bildungsforschung wachsen, wenn die Erziehungssituation – und auf anderer Ebene die Bildungspla-

nung – durch geringe Komplexität zu charakterisieren sind. Erzieherische Situationen von geringer Komplexität sind aber Sonderfälle und nicht die Regel. Dieses Problem haben bereits LUHMANN/SCHORR (vgl. 1979) radikal benannt, so daß der Kern eines kausaltechnologischen Konzeptes getroffen war. Nichtsdestotrotz halten Luhmann und Schorr daran fest, daß man außerhalb einer deterministischen Zweck-Mittel-Rationalität durch empirische Bildungsforschung einiges erreichen kann; denn man kann wenigstens vergleichen, kann Beobachtungen am Detail in Kontexte einordnen und damit die eigene Reaktion etwas besser unter Kontrolle bringen. Dies kommt dem Gedanken sehr nahe, daß der Bildungsforschung eine handlungsrelevante Aufklärungsfunktion zukommt.

Was Luhmann/Schorr (1979, S. 121) für die noch relativ standardisierte Situation im schulischen Unterricht ausführen, gilt in anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen noch verstärkt. Personen in pädagogischen Settings handeln nämlich notgedrungen so, „daß sie sich wechselseitig Kontingenz des Handelns zuschreiben, weil sie davon ausgehen, daß der andere auch anders handeln könnte. Die Unterrichtssituation ist wie jede soziale Situation eine Situation mit doppelter Kontingenz, die als solche auf beiden Seiten bewußt wird: Beide wissen, daß beide wissen, daß man auch anders handeln kann.“ Es fehlen die Voraussetzungen für eine technologische Wissensanwendung, eher „geht es um das Durchziehen einer self-fulfilling prophecy mit hartnäckig wiederholten Versuchen, die eigenen Erwartungen bestätigt zu sehen und aus dem, was man getan hat, zu lernen, was man hätte tun sollen“ (vgl. LUHMANN 1997, S. 29).

Aber Pädagogen können nur dann handeln, wenn sie die unerhörte Komplexität im interaktiven Sozialgeflecht einer Erziehungssituation reduzieren und so für sich individuell eine überschaubare Situation schaffen. Mit dem hier ausgeführten Steuerungspessimismus geht aber natürlich nicht die empirische Orientierung der Erziehungswissenschaft über Bord. Hält die interaktionistische Pädagogik als Basis jeder möglichen Handlungsorientierung die subjektiven Kausalpläne für relevant, an denen die Beteiligten sich selbst mit Bezug auf sich selbst und mit Bezug auf andere orientieren, so hält empirische Bildungsforschung daran fest, daß zur Formulierung von subjektiven Kausalplänen das empirisch gewonnene Wissen der Bildungsforschung extrem hilfreich ist. Wenn es auch kein objektiv richtiges technologisches Handeln in der Pädagogik gibt, so gibt es doch ein subjektiv-kontrolliertes Handeln, das aufgrund der Rezeption der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung an Rationalität gewinnt. „Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich ‚falsche Kausalpläne‘, an denen sich die Beteiligten selbst in bezug auf sich selbst und in bezug auf andere Beteiligte orientieren. Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie“ (LUHMANN/SCHORR 1982b, S. 19). Die systemtheoretische Kritik führt in das Terrain verstehender interaktionistischer Pädagogik. Pädagogisch verstehendes Handeln geschieht auf der Basis des Bemühens, die lebensweltliche Position, den lebensgeschichtlichen Kontext, die historische Bedeutung pädagogisch-relevanter Tatsachen und die subjektiven Definitionsleistungen des anderen von dessen Perspektive her nachzuvollziehen. Es basiert auf einer kontextbezogenen Interpretation verbaler wie nonverbaler Signale des anderen und zwar unter zunehmend reflexiver Beteiligung des anderen. Da im Handlungskontext von Erziehenden und Unterrichtenden äußerst verschiedenartige Aufgaben zusammengefaßt sind, sind viele Erziehungsprozesse mit sehr hoher Komplexität und entsprechend geringer Rationalitätschance belastet (vgl. LUHMANN 1978). Neben dem Technologiedefizit muß also für Erziehungsprozesse auch ein strukturell bedingtes *Verstehensdefizit* diagnostiziert werden. Wenn man Pädagogik nicht als Kunst oder als lediglich intuitive Handlung darstellt, lassen sich

dennoch mehrere Aspekte benennen, die Verstehensprozesse in pädagogischen Situationen verbessern. Es wurde der Anteil der Kommunikationszeit diskutiert, es wurde die Bedeutung von Redundanz der Übermittlung von Information hervorgehoben, es wurde kognitive Kompetenz der pädagogisch Handelnden angemahnt. Die Berufung auf kognitive Kompetenz von Lehrenden und Erziehenden, auch in der Form von fachlichem Wissen, kann ohne Zweifel Verstehensprozesse in hohem Maße fördern, muß allerdings durch eine pädagogische Kompetenz ergänzt werden (vgl. GIESEKE 1996). Pädagogisch kompetente Personen haben die Fähigkeit, den sozialen Kontext des erzieherischen Handelns situationsadäquat berücksichtigen zu können. Diese besondere pädagogische Kompetenz, die letztlich die Rationalität erzieherischen Handelns steigern soll, hat nichts mit der immer wieder beschworenen pädagogischen Intuition zu tun, sondern beruht auf dem Wissen über pädagogische Sachverhalte. Erzieherische Interaktion und soziale Perspektivenübernahme können optimiert werden, wenn das Wissen über pädagogische Tatsachen situationsadäquat interpretiert werden kann. Hier liegt die besondere Bedeutung der empirischen Bildungsforschung auch für den unmittelbaren pädagogischen Handlungsprozeß. Entsprechendes Wissen kann Verstehensdefizite in pädagogischen Interaktionen nicht beseitigen, kann aber Verstehensprobleme zumindest mildern.

#### 4 Bildungsforschung, Orientierungswissen und pädagogische Reflexion

Über eine systematische Wirkungsgeschichte empirischer Bildungsforschung verfügen wir nicht. Bildungsforschung, die im Wissenschaftssystem geleistet wird, muß aus der Sicht der pädagogischen Praxis differenziert werden. So ist von Grundlagenforschung besonders ein hohes Konsistenzniveau von Begriffen und Theorien und damit verbunden die Entwicklung von besonderen wissenschaftlichen Sprachen und der Anschluß an den problemspezifischen Wissens- und Methodenstand zu erwarten. Die unmittelbare Verwertung von Forschungsergebnissen in pädagogischer Praxis wird dagegen gar nicht angestrebt und dennoch kann Grundlagenforschung einen zwar im einzelnen schwer nachweisbaren, aber doch eminenten Bedeutungswert erlangen. Empirische Bildungsforschung realisiert sich allerdings auch als Maßnahmenforschung, die einen zweckgerichteten Transfer spezifischen Wissens anstrebt. Pädagogische Praktiker in Forschungsgruppen zu integrieren, um die praxisnahe Verwendbarkeit von Forschungsergebnissen zu steigern, ist bei diesem Forschungstypus besonders naheliegend und auch angemessen. Ein dritter Typus der empirischen Bildungsforschung läßt sich als Orientierungsforschung bezeichnen, die durchgeführt wird, um den sozialen und pädagogischen Wandel in seiner ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Bedeutung „einzuschätzen“. Diese Orientierungsforschung ist nur sinnvoll im historischen oder internationalen Vergleich. Es soll dadurch ein Überblick gewonnen werden, um erste Ansatzpunkte für Handlungsstrategien und Reformmaßnahmen zu erhalten. Empirische Bildungsforschung als Orientierungsforschung hat immer dann Konjunktur, wenn Probleme und Symptome sozialer Probleme gesellschaftlich wahrgenommen werden: Schulmüdigkeit, resignativer Rückzug aus Organisationen, Motivationsprobleme, Verhaltensstörungen, politische Unsicherheit, Gesundheitsprobleme u. s. w. Eine entsprechende empirische Bildungsforschung entsteht häufig aus spezifischen Verunsicherungen und einem besonderen Informationsbedürfnis

der interessierten Öffentlichkeit. Sofern solche Studien reflektiert durchgeführt werden, sind sie in der Lage, durch Wissen auch Aufklärung zu leisten und stereotypen Vorurteilen zur Bildungsentwicklung sachliche Information entgegenzusetzen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Der pädagogische Praxisbezug von Ergebnissen empirischer Bildungsforschung ist also zusammenfassend gesagt keineswegs ausschließlich auf die gezielte Anwendung und Umsetzung von Forschungsergebnissen gerichtet, vielmehr können die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in verschiedenartiger Weise direkt und indirekt gesellschaftlich wirksam werden. Die hier in den Vordergrund gestellte Orientierungs- und Aufklärungsfunktion empirischer Bildungsforschung, die von den Konzepten der allgemeinen Pädagogik aufgegriffen werden kann, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Starke Impulse und erweiterte Aufgaben erhielt die Bildungsforschung in den letzten 30 Jahren von der Expansion der mittleren und der höheren Bildungsabschlüsse und dem Ausbau der Weiterbildung, also Entwicklungen, die zu zentralen Merkmalen des sozialen Wandels in fortgeschrittenen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften gehören. Wie der World Educational Report 1995 der UNESCO zeigt, findet eine Bildungsexpansion weltweit statt; in vielen Ländern der sogenannten Dritten Welt richtet sie sich aber vor allem auf die Elementarbildung, die Erwachsenenalphabetisierung und die Verbesserung der beruflichen Bildung (vgl. SCHAACK/TIPPELT 1997). In Deutschland gibt es für die seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu beobachtende rasche Ausdehnung und Beschleunigung dieses Prozesses in der Bildungsgeschichte kein Vorbild. Für die empirische Bildungsforschung stellte sich die Frage, welche gesellschafts- und bildungsinternen Problemverschiebungen unter den Aspekten von Qualifikationen, von Sozialisation, von sozialer Integration und von kultureller Reproduktion durch diese Bildungsexpansion hervorgerufen wurden (vgl. TIPPELT 1990). Offenbar verändert die Bildungsexpansion die pädagogischen Aufgaben im Schul-, im Jugend- und im Weiterbildungsbereich und übt sogar Einfluß auf die theoretischen Konzeptionen der allgemeinen Pädagogik sowie die Ausdifferenzierung von speziellen Fachrichtungen und Praxisfeldern aus (vgl. LENZEN 1994a, S. 38f.; KRÜGER 1997).

Auf dem Prüfstand der empirischen Bildungsforschung zeichnen sich einige übereinstimmende Einschätzungen ab: Spektakulär hat sich die Bildungsbeteiligung von Mädchen verändert, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder auch an den Hochschulen setzt sich dieser Trend allerdings nicht fort; es kam zu sogenannten Bildungsbeteiligungseffekten, aber nicht zu einem Chancenausgleich zwischen sozialen Schichten; krasse regionale und ehemals bestehende konfessionelle Diskrepanzen bei der Bildungsbeteiligung konnten in den letzten 20 Jahren gemindert werden; die Bildungsexpansion wirkt sich auf die Generationenbeziehungen aus. Die schulische Bildungsexpansion verändert die Weiterbildung, denn zu den stabilen Ergebnissen der empirischen Weiterbildungsforschung gehört: je höher das Niveau der schulischen Erstausbildung, desto höher die Weiterbildungsbeteiligung.

Auch ist kaum anzunehmen, daß sich die Bildungsspirale zurückdrehen wird, vielmehr ist eine Fortsetzung des beschriebenen Strukturwandels wahrscheinlich. Um nur zwei Gründe zu nennen: Trotz gravierender bildungsökonomischer Fehlprognosen in den 60er und 70er Jahren ist die ältere, auf ADAM SMITH (1776) zurückgehende Idee des Humankapitals tief verankert, die besagt, daß die Fähigkeiten der Arbeitskräfte eine wichtige Quelle des materiellen Wohlstands und des ökonomischen Wachstums seien. Dokumentenanalysen von international wirksamen Bildungseinrichtungen zeigen dies (vgl. z.B.



TIPPELT 1997, S. 123f.). Und zweitens – und dies ist ein entscheidender Motor für die künftige Entwicklung – steht die institutionalisierte formale Bildung einer kontinuierlichen Nachfragesteigerung gegenüber. Wie das Dortmunder Institut für Schulentwicklung zeigt, sind die Schulabschlußerwartungen von Eltern zwar nicht kontinuierlich gestiegen, allerdings sind die Wünsche dahin verschoben, daß mittlerweile ca. 50 % der Eltern das Abitur und nur noch 6 % den Hauptschulabschluß für ihre Kinder anstreben (vgl. ROLFF u.a. 1996, S. 16). Empirische Bildungsforschung ist offenbar in der Lage, intendierte und nicht intendierte Wirkungen der Bildungsexpansion und teilweise verdrängte Konsequenzen aufzuzeigen, die in den pädagogischen Diskurs – sofern er Forschungswissen verarbeitet – eingehen. Hierzu einige selektiv gewählte Beispiele: Aus qualifikationsbezogener Perspektive erweist sich die Bildungsexpansion – so zeigen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung – als funktional für das Beschäftigungssystem. Lebenslange Förderung formaler Fähigkeiten auf immer höherem Anspruchsniveau und ein harter Verdrängungswettbewerb korrespondierten bereits in der Vergangenheit mit Veränderungen der Arbeitsanforderungen sowie dem Tempo der technisch-wissenschaftlichen und ökonomischen Entwicklung. Unter dem Einfluß neuer Informationstechnologien gewinnen aber auch neue Qualifikationen an Bedeutung, wie analytisches, abstraktes und systemorientiertes Denken, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen und selbständigen Entscheiden in neuen, wenig standardisierten Situationen sowie die Fähigkeit zur Kooperation im Team in arbeitsteiligen Organisationen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement 1996). Die Entwicklung der institutionalisierten Bildung steht offenbar in engem Zusammenhang zur Entwicklung der Produktion, des Handels und des Verkehrs (vgl. HEYDORN 1980, Bd. 2, S. 319).

Die pädagogische Reflexion warnt vor einer zu starken Umklammerung der technisch-perfektionierten Welt und sie mahnt die Schule – obgleich die Schule als Institution den Interessen der Gesellschaft zu dienen hat – ihr Bild vom Menschen niemals der relativierenden Immanenz des reinen Gesellschaftsdenkens auszuliefern, sondern die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen in den Mittelpunkt des pädagogischen Diskurses zu rücken (vgl. z.B. BLANKERTZ 1982, S. 306).

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive bewirkt die Bildungsexpansion eine Neustrukturierung der jugendlichen Statuspassage. Mit den verlängerten Schulzeiten ist die Eigenverantwortung für die materielle Existenzsicherung aufgeschoben und ein intensiverer Bezug auf besondere jugendkulturelle Lebensbereiche erst möglich geworden (vgl. ALLERBECK/HOAG 1985; ZINNECKER 1990, S. 17ff.; Jugendwerk ... 1997). Diese Dynamik, von der empirischen Bildungsforschung sichtbar gemacht, hat in der allgemeinen Pädagogik unter anderem dazu geführt, daß spezielle Teildisziplinen und Fachrichtungen an Bedeutung gewonnen haben (z.B. die Jugendforschung) und in entsprechende systematische Gliederungen aufgenommen werden (vgl. KRÜGER 1997).

Die pädagogische Reflexion hat in diesem Zusammenhang verdeutlicht, daß Schule – als fachwissenschaftlich-parzellierte Großorganisation zu charakterisieren – heute kein Ort der Generationenbegegnung und auch immer weniger eine Vorbereitung auf das Leben außerhalb der Schule ist, weil die innere Tendenz der Heranwachsenden zur Separierung durch das Institutionensystem, d. h. durch äußere Absonderungen und Ausgliederung aus dem Leben der Gesellschaft, verstärkt wird (vgl. COLEMAN 1982).

Ein pädagogischer Bezug im Sinne traditionsreicher reformpädagogischer Konzepte ist sehr viel schwieriger geworden. Für das pädagogische Handeln relevant ist daher, daß die emotional sehr bedeutsamen Sozialisationsleistungen in der Familie und in intimen Be-

ziehungssystemen, der Nachbarschaft und der Gemeinde, pädagogisch stark zu unterstützen sind. Die Schule kann vieles nicht mehr simulieren und es ist notwendig, neue Organisationsformen zu finden (vgl. FLITNER 1987). Diese können durchaus an die traditionellen reformpädagogischen Ideen und Konzepte anknüpfen, wie beispielsweise an den Projektunterricht und an das entdeckende Lernen im Sinne DEWEYS (1916/66), denn hier können Interaktionen und Kooperationen mit außerschulischen Institutionen entwickelt werden. Die Schule könnte intensiver wirken, wenn sie ihre Arbeit bewußt und systematisch in die Gesamtheit der erzieherisch prägenden Einrichtungen integrieren würde. Sie ist besser als andere Institutionen in der Lage, die rationale Integration und kritische Synthese alles anderweitig zu erwerbenden Wissens und Halbwissens zu unterstützen, ein Wissen, das in seiner bunt zusammengewürfelten Stückhaftigkeit oft zusammenhanglos ist, wie die Konstellation seiner mehr oder weniger zufälligen Quellen (vgl. College de France 1985, S. 253 f.).

Unter dem Aspekt der sozialen Integration konnte die empirische Bildungsforschung deutlich machen, daß die jeweilige Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schultyp die Schullaufbahnperspektive und mit hierarchisierten Abschlußmöglichkeiten auch entsprechende Erwartungen an die Integration in das Beschäftigungssystem und an den Lebenslauf prägen (vgl. MEULEMANN 1991). Bildungsabschlüsse – so zeigt die empirische Bildungsforschung – stellen heute eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dar, um im arbeitsteilig geschichteten Beschäftigungssystem einen adäquaten Rang einzunehmen (vgl. BLOSSFELD 1985; Blossfeld/Shavit 1993, S. 25ff.). Auch wissen wir, und dies hat die pädagogische Differenzierung und Theoriebildung stark beeinflußt, daß die moderne Schule zwar ihren Einflußbereich ausgedehnt hat, aber dennoch nur eine erziehende und sozialisierende Instanz neben anderen ist. Typischerweise kommt es zwischen Schule und anderen erziehenden und sozialisierenden Teilbereichen, wie beispielsweise der Familie, der Kirche, den Verbänden, den Massenmedien oder den peer groups zu Spannungen, Widersprüchen und Abstimmungsschwierigkeiten (OLK 1985, S. 290ff.). Kinder und Jugendliche müssen daher heute – und dies wird im pädagogischen Diskurs reflektiert – in der Lage sein, sich auf kontrastierende Anforderungen und Erwartungen zu beziehen und dennoch Sinn und Ziele zu formulieren (vgl. HURRELMANN 1990). Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, daß angesichts der wachsenden Wanderungsströme auch eine interkulturelle, internationale Orientierung notwendig ist, denn es geht darum, die Verschiedenheit und Solidarität der Kulturen auch im Unterricht erfahrbar zu machen (zur Problematik bei Prozessen politischer Sozialisation vgl. HEITMEYER 1992).

Unter kulturellem Aspekt ist aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung festzuhalten, daß die Ergebnisse der Bildungsexpansion den in Gang gesetzten Werte- und Einstellungswandel in modernen Gesellschaften unterstützen. Auf der Basis kulturvergleichender internationaler Studien kommen INKELES/SMITH (vgl. 1974) zur folgenden Charakterisierung der Wirkungen von mehr Bildung (hier nur definiert über die Dauer der Ausbildungsprozesse, nicht aber durch die schwierig zu operationalisierenden qualitativen Standards von Bildungsprozessen): Der gebildete Mensch sei ein informierterer Bürger, der am sozialen und politischen Leben teilnimmt, und er weist ein ausgeprägtes Wirksamkeitsgefühl auf. Er sei höchst autonom in seinem Verhältnis zur Tradition, insbesondere wenn er grundlegende Entscheidungen über persönliche Angelegenheiten trifft, und er sei offen für neue Erfahrungen und Ideen, aufgeschlossen und kognitiv flexibel. Selbstverständlich bergen diese hier nur angedeuteten Formen ‚individueller Modernität‘ auch Gefahren (Anomie: vgl. HEITMEYER 1997).

Die Expansion des Bildungswesens bedarf aus pädagogischer Perspektive daher einer Orientierung: Interessant erscheinen insbesondere die Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens und der Humanontogenese (vgl. LENZEN 1997a). Die Erwartungen, daß vernetzte Bildungseinrichtungen und vielseitiges Wissen die individuelle Autonomie stärken, sind angesichts der zunehmenden Anforderungen in der modernen Gesellschaft an die Selbststeuerungsfähigkeit des einzelnen gut zu begründen. Aus Sicht traditioneller Konzepte der allgemeinen Pädagogik würde allerdings noch ein umfassenderer Vorgang zu begründen sein, ein Bildungsvorgang, der normativ verankert ist und der den Menschen nicht nur befähigt, seine Persönlichkeit lebenslang zu entfalten, sondern seine Persönlichkeit darüber hinaus zur Schaffung einer menschenwürdigen Welt für sich und andere einzusetzen.

Es ist offensichtlich, daß Pädagogen (Forscher, professionelle Praktiker und pädagogische Laien) und die Erziehungswissenschaft es nicht nur mit empirisch-analytisch zu beschreibenden Tatsachen und Sachverhalten zu tun haben, die zudem auf unterschiedlichen Ebenen liegen (Individuum, soziale Gruppe, Gesellschaft), sondern daß Pädagogik sich auch mit Normen zu befassen hat. „Deren Geltung oder Akzeptanz kann (und sollte) zwar wiederum empirisch analysiert werden; ihre Rechtfertigung oder Kritik ist auf diesem Wege nicht zu leisten, sondern auf denen des rationalen Diskurses. Man mag diesen nicht schon für Wissenschaft halten; als Element pädagogischer Praxis und der Reflexionen über sie ist er unverzichtbar“ (vgl. ROEDER 1994, S. 38). Zu Recht gilt daher das Studium der Geschichte pädagogischen Denkens als ein wesentliches Element der allgemeinen Pädagogik, als eine wichtige Einführung in einen solchen Diskurs und als ein notwendiges Element der Berufsausbildung von Pädagogen. Das Studium der Geschichte pädagogischer Reformen, die Reflexion über pädagogische Richtungen und wissenschaftstheoretische Positionen einerseits, aber auch die Analyse pädagogischer Tatsachen in Abhängigkeit von politischen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen andererseits, sind Grundlagen für eine nicht dogmatische Reflexion über pädagogisch relevante Zusammenhänge als heute noch erreichbarer Form ‚pädagogischer Bildung‘ im Sinne W. FLITNERS (1980, S. 166). Auch wenn die Diskussion des Technologiedefizits pädagogischer Praxis deutlich macht, daß aus empirischen Informationen keine direkten Handlungsanweisungen unmittelbar ableitbar sind, ist das Studium der Ergebnisse der Bildungsforschung für den Praktiker, der sich rational mit gesellschaftlichen Anforderungen an sein Handeln auseinandersetzen muß und auch für den Bildungsplaner notwendig. Empirische Bildungsforschung kann die subjektiven Handlungspläne des einzelnen und seine pädagogische Phantasie anregen und schulen. Letztlich bleibt der Entwurf einer pädagogischen Praxis aber eine konstruktive Leistung, die allerdings mehr oder weniger Forschungswissen und pädagogische Information verarbeitet. Die Stärke der empirischen Bildungsforschung liegt daher nicht in unmittelbarer Handlungsanweisung, sondern darin, die Analyse und Kritik der praktischen Realisierung von pädagogischen Modellen, aber auch von allgemeinen pädagogisch relevanten Sachverhalten zu leisten. Empirische Bildungsforschung kann darüber informieren, inwieweit angestrebte Ziele in pädagogischen Konzepten erreicht werden, welche unerwarteten oder gar nicht intendierten Effekte auftreten. Sollen sich pädagogische Praktiker nicht nur intuitiv verhalten, so muß darauf hingewirkt werden, daß in ihrer Ausbildung auch die Möglichkeiten und die Grenzen empirischer Bildungsforschung vermittelt werden; einer Bildungsforschung allerdings, die eine heuristische Konzeption der gebildeten Persönlichkeit voraussetzt (vgl. KORING 1996, S. 313). Soll eine dogmatische Fixierung auf ein spezifisches Modell pädagogischer Praxis obsolet sein, und soll Praxis reflexiv und kontrolliert verändert werden kön-

nen, muß eine solide Einführung in das unumgängliche Methodenspektrum (d. h. nichts anderes als das disziplinierte, systematische Erarbeiten von pädagogischem Wissen) in die pädagogische Ausbildung integriert bleiben. Richtungen der allgemeinen Pädagogik haben immer wieder zutreffend darauf hingewiesen, daß Handlungssicherheit und praktische Kompetenz nur durch Praxis selbst zu gewinnen sind. Dennoch ist von allgemeiner Pädagogik auch zu erwarten, daß sie die Bedeutung von empirischem Forschungswissen für diese Praxis begründet und den Einfluß der interdisziplinären Bildungsforschung auf die plurale pädagogische Theorienentwicklung erkennt.

Von der allgemeinen Pädagogik kann angesichts der eingangs beschriebenen starken Differenzierung der Bereiche und Themen der Bildungsforschung kaum eine Klärung der Terminologie, der Konzepte oder der notwendig immer stärker bereichsspezifischen Theorien erwartet werden. Dies muß in den ausdifferenzierten Teilbereichen der Bildungsforschung selbst geleistet werden. Auch die Suche nach allgemeinen Beschreibungen oder „Supertheorien“, die alles abdecken, was in der Bildungsforschung stattfindet, ist nicht fruchtbar. Betrachtet man die allgemeine Pädagogik aber als Reflexionsinstanz der Erziehungs- und Bildungsforschung (!) und verfolgt man bildungstheoretische Interessen – beispielsweise indem man über die Eigenart des Bildungs- und Erziehungssystems in Abgrenzung zu vielen anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen nachdenkt (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, 1982a; LENZEN/LUHMANN 1997), stellt sich „die Frage nach der Einheit dieser Vielheit“ (LUHMANN 1997, S.11). Die immer neue Reflexion und Klärung von theoretischen „Dachbegriffen“ – wie aktuell dem des Lebenslaufs und der Humanontogenese – sind notwendig, um einerseits die Integration der Disziplin zu stärken, andererseits die heute erweiterten Grenzen des Erziehungs- und Bildungssystems benennen zu können.

## Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1995): Lehr-Lern-Forschung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 465-481.
- ADORNO, T. W. u. a. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt.
- ALBERT, H. (1975): Konstruktion und Kritik. Hamburg.
- ALBERT, H. (1976): Aufklärung und Steuerung. Hamburg.
- ALHEIT, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: MADER, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen.
- ALLERBECK, K./HOAG, W. J. (1985): Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München.
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement Berlin (Hrsg.) (1996): Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a..
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Aufl., Reinbek.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung Freiburg (1998): Besser Lehren: Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Weinheim. (im Druck).
- ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen.
- AURIN, K. (Hrsg.) (1993): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart.
- AURIN, K. (1994): Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? Stuttgart.
- BAACKE, D./SANDER, U./VOLLBRECHT, R. (1990): Medienwelten Jugendlicher, 2 Bde., Opladen.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V. (1995): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 142-156.

- BALTES, P. B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41. Jg., S. 1-24.
- BAUMERT, J. (1991): Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. In: Unterrichtswissenschaft, 19. Jg., S. 333-349.
- BAUMERT, J./EIGLER, G./INGENKAMP, K./MACKE, G./STEINERT, B./WEISHAUPT, H. (1992): Zum Status der empirisch-analytischen Pädagogik in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R.S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. I. Weinheim, S. 1-90.
- BAUMERT, J./LEHMANN, R. u.a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen.
- BECK, K./KELL, A. (1991): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als Aufgabe und Problem. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Weinheim, S. 5-13.
- BECK, K./KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10. Weinheim.
- BENNER, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
- BENNER, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim.
- BENNER, D. (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. Aufl., Weinheim.
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- BLOSSFELD, H.-P. (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Frankfurt a.Main.
- BLOSSFELD, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt a. Main.
- BLOSSFELD, H.-P./SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg. S. 25-52.
- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- BREZINKA, W. (1975): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München.
- BREZINKA, W. (1976): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München.
- BUER, J. VAN/NENNIGER, P. (1992): Lehr- und Lernforschung: Traditioneller Unterricht. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Bd. II. Weinheim, S. 407-470.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.) (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.) (1997): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn.
- BUTTLER, F. (1995): Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 492-500.
- COLEMAN, J. S. (1982): The Asymmetric Society, New York.
- College de France (1985): Vorschläge des College de France für das Bildungswesen der Zukunft. In: Neue Sammlung, 25. Jg., S. 395-402.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.
- CUBE, F. v. (1977): Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- DAVIDSON, D. (1980): Essays on Actions and Events. Oxford.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart.
- DEWEY, J. (1916/66): Democracy and Education, New York.
- DOHMEN, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.-7.12.1996. Bonn.
- DREWEK, P. (1994): Schulpädagogik und Schulentwicklung. Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule. In: MÜLLER, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln, S. 297-326.

- ECKERT, T. (1993): Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a. Main.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1997): Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Luxemburg.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt.
- FEND, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M.
- FLITNER, A. (1987): Für das Leben – oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim.
- FLITNER, W. (1980): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart.
- FRIEDEBURG, L. v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.
- FRIEDRICH, H. F./MANDL, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 237-293.
- FRIEDRICH, H. F./EIGLER, G./MANDL, H./SCHNOTZ, W./SCHOTT, F./SEEL, N. M. (Hrsg.) (1997): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Neuwied.
- GEULEN, D. (Hrsg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt a.M.
- GIESEKE, W. (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.Main, S. 678-713.
- GLOGER-TIPPELT, G. (1986): Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung. In: ARNOLD, R./KALTSCHMID, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 73-95.
- GRUBER, H./MANDL, H./RENKL, A./SCHREIBER, W.H./WEIDENMANN, B. (1992): Lehr- und Lernforschung: Neue Unterrichtstechnologien. In: INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. II. Weinheim, S. 471-514.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. II. Frankfurt a.M.
- HEID, H. (1982): Über Schwierigkeiten, pädagogische Praxis empirisch zu erfassen und sich darüber auch noch zu verständigen. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, S. 150-165.
- HEILAND, A./PRENZEL, M./KRAPP, A. (1981): Ansätze zur Bestimmung und Differenzierung des Technologieproblems in der Erziehungswissenschaft. In: KRAPP, A./HEILAND, A. (Hrsg.) (1981): Theorieanwendung und Rationales Handeln. Braunschweig, S. 11-30.
- HEITMEYER, W. (1992): Rechtsextremistische Orientierung bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.) (1997): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Bd.1. Frankfurt a.M.
- HERRMANN, U. (1983): Erziehung und Bildung in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart, S. 25-41.
- HEYDORN, H.-J. (1979/80): Bildungspolitische Schriften. 2 Bde. Frankfurt a.M.
- HURRELMANN, K. (1990): Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Weinheim.
- INGENKAMP, K./JÄGER, R. S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. II. Weinheim.
- INGENKAMP, K./JÄGER, R.S./PETILLON, H./WOLF, B. (Hrsg.) (1992): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I u. II. Weinheim.
- INKELES, A./SMITH, D.H. (1974): Becoming Modern: Individual Change in six Developing Countries. Cambridge.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Opladen.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Opladen.
- KADE, J/SEITTERS, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biografie und Alltag. Opladen.
- KAISER, A. (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Neuwied.
- KALTSCHMID, J. (1994): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 98-122.

- KERRES, M. (1997): Begründung und Konzeption einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik. Habilitationsschrift. Freiburg.
- KLAFFKI, W. (1982): Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, S. 15-52.
- KLAUER, K.J. (1982): Über die Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen empirisch-pädagogischer Lehrzielforschung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, S. 125-149.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000: Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Hrsg. von der Max-Traeger-Stiftung. Reinbek.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.) (1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn.
- KORING, B. (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn.
- KORING, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 303-339.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Jugendforschung. Opladen.
- KRÜGER, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.) (1995): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- KUWAN, H. (1996): Berichtssystem Weiterbildung VI: Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn.
- LANZ, P. (1987): Menschliches Handeln zwischen Kausalität und Rationalität. Frankfurt a.M.
- LAY, W.A. (1920): Experimentelle Didaktik. 4. Aufl., Leipzig.
- LENHART, V. (1987): Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt a.M.
- LENHART, V. (1993): Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt.
- LENZEN, D. (Hrsg.) (1994a): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek.
- LENZEN, D. (1994b): Allgemeine Erziehungswissenschaft für Anfänger. In: MÜLLER, D. K. (Hrsg.) (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln, S. 3-22.
- LENZEN, D. (1997a): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 15, S. 5-22.
- LENZEN, D. (1997b): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 228-247.
- LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M. (1976): Schule im historischen Prozeß. Stuttgart.
- LITT, T. (1927): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig.
- LUHMANN, N. (1978): Legitimation durch Verfahren. Darmstadt.
- LUHMANN, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie. Weinheim, S. 57-75.
- LUHMANN, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 11-29.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.) (1982a): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (1982b): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 11-40.
- LUNDGREEN, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen.
- LUTZ, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt a. Main, S. 634 – 670.

- LUTZ, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. Main.
- MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A. (1996): Probleme mit den alten Wegen des Lernens: Fehlende Wissensanwendung – Neue Wege des Lernens mit Multimedia. In: Grundbegriffe der Weiterbildung, 5. Jg., S. 287-287.
- MAYER, K.U.: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: MAYER, K. U. (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31. Opladen 1990, S. 7-21.
- MERTEN, R./OLK, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektive. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 570-613.
- MERTENS, D. (1974): Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1, S. 36-43.
- MERTENS, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30.Jg., S. 439-455.
- MEULEMANN, H. (1991): Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft. Ergebnisse eines Längsschnitts ehemaliger Gymnasiasten vom 16. Bis zum 30. Lebensjahr. In: Unterrichtswissenschaft, 19. Jg., S. 292-312.
- MOLLENHAUER, K. (1976): Theorien zum Erziehungsprozeß. München.
- MÜLLER, D. K. (Hrsg.) (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln.
- OLK, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit, 19. Beiheft, S. 290-301.
- PAULSEN, F. (1919/21): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde., Berlin.
- REBLE, A. (1995): Geschichte der Pädagogik. 18. Aufl., Stuttgart.
- REETZ, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (2). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6. Jg., S. 24-30.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1997a): Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: KLIX, F./SPADA, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 6, Wissen. Göttingen, S. 457-500.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1997b): Lehren im Erwachsenenalter: Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 355-403.
- REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1997c): Wissensmanagement: Phänomene – Analyse – Forschung – Bildung. Forschungsbericht Nr. 83. München.
- RENKL, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47. Jg., S. 78-92.
- ROEDER, P. M. (1990): Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36 Jg., S. 651-686.
- ROEDER, P. M. (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Fragestellungen und Strukturen. In: MÜLLER, D. K. (Hrsg.) (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln, S. 23-42.
- RÖHRS, H. (Hrsg.) (1979): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm FLITNER. Wiesbaden.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1989): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm FLITNER zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a.M.
- ROLFF, H.-G. (1991): Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Sekundarbereich. In: BECK, K./KELL, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, S. 87-112.
- ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.) (1990): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim.
- ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim.
- SCHAACK, K./TIPPELT, R. (Hrsg.) (1997): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a.M.
- SCHÄFER, K.-H./SCHALLER, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg.



- SCHALLER, K. (1994): Allgemeine oder systematische Pädagogik – aufgewiesen am Beispiel der „Pädagogik der Kommunikation“. In: MÜLLER, D. K. (Hrsg.) (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln, S. 71-92.
- SCHEIBE, W. (1977): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 6. Aufl., Weinheim.
- SCHIERSMANN, C. (1993): Frauenbildung. Weinheim.
- SCHLEIERMACHER, F. (1983): Pädagogische Schriften I. Hrsg. v. E. WENIGER, Frankfurt a.M.
- SCHMIDT, H. (1995): Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 482-491.
- SCHRIEWER, J. (1994): Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: MÜLLER, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln, S. 427-462.
- SCHULENBERG, W. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft. Stuttgart.
- SIEBERT, H. (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.
- Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.) (1995): „MVQ – Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung“. Hamburg.
- STRATMANN, K. (1982): Geschichte der beruflichen Bildung. Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung. In: BLANKERTZ, H. u.a. (1982): Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. D. LENZEN, Bd. 9.1, Stuttgart, S. 173-202.
- STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.
- TEICHLER, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 501-508.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1986): Allgemeine Bildung. Analysen zur ihrer Wirklichkeit, Versuch über ihre Zukunft. Weinheim.
- TERHART, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 448-471.
- TIPPELT, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim.
- TIPPELT, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
- TIPPELT, R. (1997): Initiativen der UNESCO: Ausgewählte aktuelle Konzepte zur Bildungsplanung und zur Kooperation von beruflicher und allgemeiner Bildung. In: SCHAAK, K./TIPPELT, R. (Hrsg.): Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a.M., S. 123-147.
- TIPPELT, R./CLEVE, B. v. (1995): Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt.
- TIPPELT, R./ECKERT, T./BARZ, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- UNESCO (ed.) (1995): World education report. Paris.
- WEISHAUPT, H./STEINERT, B./BAUMERT, J. (1991): Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 98. Bonn.
- ZINNECKER, J. (1990): Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H./CHISHOLM, L. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen, S. 17-36.

Anschrift der Verfassers: Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rempartstr. 11/III, 79098 Freiburg